



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

## **O DESAFIO DA PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS REMOTAS**

### **THE CHALLENGE OF CRITICAL LETTERING PRACTICE IN REMOTE CLASSES**

Laysla Ribeiro da Silva Fernandes<sup>1</sup> (PPG-IELT/UEG)  
Marlana Carla Peixoto Ribeiro<sup>2</sup> (PPG-IELT/UEG)

#### **Resumo:**

Em razão do isolamento social decorrente da pandemia do novo Coronavírus, e da consequente suspensão das aulas presenciais, a partir de março de 2020, professores/as e alunos/as passaram a enfrentar diversos desafios, sobretudo no que se refere à prática do letramento crítico. Essa abrupta imposição da distância no cenário educacional afetou substancialmente a prática social da leitura e linguagem. Nesse contexto, este trabalho, de natureza qualitativa, fundamentado nas perspectivas críticas da educação linguística, objetiva discutir os desafios para a promoção de práticas de letramento crítico, com base em aulas de Língua Portuguesa de duas turmas de sétimo ano, com cerca de trinta e cinco alunos/as cada, numa escola pública da cidade de Anápolis, Goiás. Para esse propósito, o presente trabalho tem seu referencial teórico fundamentado em: Monte Mor (2018); Mattos (2015), Duboc e Ferraz (2011), Freire (2005), entre outros/as. Visando identificar as principais dificuldades de docentes e discentes em relação ao letramento crítico trabalhado nas aulas remotas, foi adotado como instrumento de coleta de dados a gravação de três aulas sobre o gênero textual “Notícia”, considerando-se as aulas de línguas como espaço amplo para análises de conflitos e produções de significações. Mesmo ante a ausência de estrutura, de planejamento e de investimentos adequados em inovação tecnológica, com o excesso de atividades e conteúdos propostos, os/as professores/as demonstraram, desde o início, enorme esforço para conseguir alcançar os resultados esperados. Os/As alunos/as, porém, demonstraram desânimo e até mesmo desinteresse, revelados pela drástica redução da participação nas plataformas do ensino remoto.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Letramento Crítico. Desafio.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras-Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2009), especialista em Educação para Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Assessoria Linguística e Revisão Textual pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG. Telefone (62) 99108-8852. E-mail: [layslars@hotmail.com](mailto:layslars@hotmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Direito pela Universidade Católica de Goiás – UCG/GO (2006), especialista em Direito Processual pela Universidade de Rio Verde – UniRV (2007) e em Direito e Processo do Trabalho pela Verbo Jurídico (2020); formação em Docência Universitária, pela Universidade de Rio Verde - UniRV (2010); formação pedagógica em Letras, pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER (2020); mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG. Telefone: (62) 98423-5320. E-mail: [marlanacpr@gmail.com](mailto:marlanacpr@gmail.com).



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

**Abstract:**

Due to the social isolation resulting from the new Coronavirus pandemic, and the consequent suspension of in-person classes, as of March 2020, teachers and students began to face several challenges, especially with regard to the practice of critical literacy. This abrupt imposition of distance in the educational scenario substantially affected the social practice of reading and language. In this context, this work, of a qualitative nature, based on the critical perspectives of linguistic education, aims to discuss the challenges for the promotion of critical literacy practices, based on the Portuguese language classes of two seventh-year classes, with around thirty and five students each, in a public school in the city of Anápolis, Goiás. For this purpose, the present work has its theoretical framework based on: Monte Mor (2018); Mattos (2015), Duboc and Ferraz (2011), Freire (2005), among others. Aiming to identify the main difficulties of teachers and students in relation to critical literacy worked in remote classes, the recording of three classes on the textual genre "News" was adopted as a data collection instrument, considering language classes as a wide space for analysis of conflicts and productions of meanings. Even with the absence of adequate structure, planning and investments in technological innovation, with the excess of activities and content proposed, the teachers demonstrated, from the beginning, an enormous effort to achieve the expected results. The students, however, showed dismay and disinterest, revealed by the drastic reduction in participation in remote learning platforms.

**Key words:** Remote teaching. Critical Literacy. Challenge.

**Introdução**

No Brasil, as primeiras ações ligadas à pandemia da COVID-19 começaram em fevereiro, com a repatriação dos/as brasileiros/as que viviam em Wuhan, cidade chinesa epicentro da infecção. No dia 26 de fevereiro de 2020, foi confirmado o primeiro caso: um homem que havia viajado para a Itália. Em meados de março, o país registrava mais de 200 casos e foi reconhecida a situação de contaminação comunitária – ou seja, quando não é mais possível se identificar a origem do contágio. Diante de tal situação, a Secretaria de Estado da Saúde determinou a paralisação das aulas presenciais no Estado de Goiás a partir do dia 18 de março de 2020.

O MEC publicou as Portarias nº 343, de 17 de março de 2020, e nº 345, de 19 de março de 2020, autorizando, “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino”.

Dessa forma, o ano letivo de 2020 em Goiás passou a se impender apenas remotamente, o que ocasionou vários desafios, principalmente no que se refere ao letramento crítico – o qual “configura-se não como método preestabelecido, mas como postura diante de um texto com



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC e FERRAZ, 2011).

Desde o início do isolamento social e da prática do ensino remoto, os/as discentes buscaram diferentes formas de alcançar os resultados esperados, enfrentando vários obstáculos como: falta de estrutura física adequada em grande parte das residências, ausência de planejamento e de investimentos adequados em inovação tecnológica, excesso de atividades e conteúdos propostos. Alguns/mas alunos/as também encontraram dificuldades com o novo cenário, tais como: desânimo e/ou desinteresse, advindos das incertezas quanto ao alcance e duração da pandemia, e redução drástica na participação nas plataformas do ensino remoto.

Esse artigo visa discutir, portanto, o desafio de se desenvolver a prática do letramento crítico em meio ao sistema remoto, numa escola pública da cidade de Anápolis/Goiás.

### **Fundamentação Teórica**

O ensino de línguas voltado para o letramento crítico é, há anos, tema de discussões acadêmicas. Seu avanço é notório, tanto em teorias, como em possibilidades práticas em sala de aula. Utiliza-se no presente referencial alguns/mas autores/as que teorizam sobre o ensino de Língua Inglesa, mas que possibilitam também sua utilização no ensino de Língua Portuguesa com adaptações ao/s contexto-sujeitos.

Takaki (2012) destaca como a palavra letramento recebeu novas acepções ao longo dos anos (e, conseqüentemente, diante das diversas necessidades sociais, culturais e históricas). Para a autora, a partir do receio do comunismo, aproximadamente nas décadas de 1950/1960, surgiu a necessidade de se desenvolver novas habilidades para a leitura e, assim, preparar as crianças para um mundo que temiam.

Desse modo, sujeito letrado passou daquele que apenas sabia decodificar as letras – como consta em alguns dicionários –, para sujeito que faz uso da escrita e leitura nos contextos sociais (Soares, 2010), até o sujeito que faz uso da escrita e leitura em suas práticas sociais com criticidade – distinguindo fato de opinião, avaliando o que é arbitrário em textos e enxergando em suas leituras problemas sociopolíticos –, como inferem Cervetti, Pardales e Damico (2001).

Percebe-se, pois, que as perspectivas sobre a educação crítica muito colaboraram para a ampliação do conceito de letramento, letramentos, multiletramentos. Dentre tais contribuições,



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

cabe mencionar o projeto pedagógico de Freire (2005), cuja prática sociocrítica fez ecoar a ideia que a leitura ultrapassa a mera decodificação.

Contudo, ao se conceber as perspectivas críticas da educação linguística como abordagem para formação do aluno-cidadão, não se pode confundir leitura crítica com o letramento crítico, conforme assinalam Cervetti, Pardales e Damico (2001). Esses autores produziram um quadro didático para a compreensão dessas diferenças, e Takaki (2012, p.42) reproduziu-o para dar sequência a essa discussão, elucidando que não é porque é uma leitura crítica que será capaz de desenvolver a “consciência crítica” no/a leitor/a; pelo contrário, a leitura crítica prevê o “desenvolvimento de habilidades de alto nível de compreensão e interpretação”.

Em relação à autoria, a leitura crítica visa detectar as intenções do autor, já no letramento crítico “o significado textual é sempre múltiplo, contestado, historicamente situado e construído em meio a diferentes relações de cultura e poder” (TAKAKI, 2012). Desse modo, Mattos (2015) afirma que o letramento crítico se volta para questões de poder expressas pela linguagem e também nas relações entre a linguagem e a mudança social.

Por estas razões, as concepções críticas que culminaram no que se compreende hoje como letramento crítico – “uma abordagem que considera o processo de leitura como construção de significados atrelados ao contexto sócio-histórico, político, econômico, às relações de poder como uma forma de vir a conhecer o mundo e a si mesmo” (TAKAKI, 2012) –, nortearam o presente artigo, no qual se analisou como se deu a prática do letramento crítico numa escola pública da cidade de Anápolis, durante o período de sistema remoto de ensino.

A partir da consciência, o sujeito compreende o que é senso comum e sabe que, por meio de leituras e estudos, pode superá-lo. Nesse sentido, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não somente os textos e as palavras lidas, mas também a escutar as próprias leituras de textos e palavras, uma vez que tanto “o autor quanto o leitor são produtores de textos e produtores/construtores de significação através da linguagem”, numa percepção do contexto histórico e dos significados, que se associam para tornar o leitor criticamente letrado (SOUZA, 2011, p.133).



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

Para tanto, a contribuição do docente é desconstruir práticas pedagógicas que se limitem à simples transmissão de conhecimentos e pensar em possibilidades para outras significações, nas quais o sujeito se desenvolva além do “*habitus interpretativo*” (MONTE-MÓR, 2018). Essa forma de interpretação ainda está presa num círculo que pode ser sugerido pelo próprio texto, uma vez que o autor é um ser social – de modo que seu discurso é ideológico, propositalmente ou não (JANKS, 2016). Dessa forma, para romper o círculo tradicionalmente estabelecido, é preciso contestar tradições e contemplar a língua em sua multiplicidade e dinamismo.

Neste contexto, é preciso reconhecer que as recentes e imediatas mudanças impostas ao cenário da educação, decorrentes da Pandemia da Covid-19, afetaram todo o processo educacional, e substancialmente a prática do letramento crítico. Isto porque o sistema remoto, utilizado como solução para a distância imposta pelo isolamento social, trouxe vários desafios aos/as alunos/as e aos/as professores/as.

### **Metodologia**

O presente estudo está fundamentado nas perspectivas do letramento crítico, orientado pela pesquisa-participante, numa abordagem qualitativa-interpretativa. Nele se buscou compreender o processo do ensino de Língua Portuguesa pela abordagem crítica – isto é, superando a busca de um resultado –, uma vez que a mediação em sala de aula é capaz de mobilizar a prática docente e pedagógica para a efetivação de aulas que tenham o/a aluno/a como agente do seu tempo e da sua cultura, considerando-se e imprimindo especial relevo às suas vivências.

A pesquisa foi desenvolvida com base nas aulas de Língua Portuguesa de duas turmas de sétimo ano, com cerca de trinta e cinco alunos/as cada, numa escola pública da cidade de Anápolis, Goiás. Tal análise foi realizada ante a gravação das aulas pelo Aplicativo ZOOM e pela aplicação de um questionário aos/as alunos/as, pelo *Google Forms*, após as aulas, para relatarem suas percepções e sentimentos.

Na intenção de identificar as principais dificuldades, tanto de professores/as como de alunos/as, em relação ao letramento crítico trabalhado nas aulas remotas, foi adotado como instrumento de coleta de dados a gravação de três aulas sobre o gênero textual notícia,



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

considerando-se as aulas de línguas como espaço amplo para análises de conflitos e produções de significações.

As três aulas gravadas (e posteriormente analisadas) tiveram como objetivos: trabalhar o conceito do gênero notícia, analisar algumas notícias retratadas em jornais recentes e discutir uma notícia sobre racismo ocorrida na cidade dos/as alunos/as, de forma a permitir que eles/as opinassem e contassem suas vivências sobre o fato.

A escola na qual foram realizadas as aulas segue a perspectiva do letramento crítico, entendendo-o como uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos, envolvendo, dessa forma, uma análise crítica da relação entre textos, linguagem, poder e práticas sociais.

A partir da determinação de realização das aulas no sistema remoto, a escola optou pela utilização do aplicativo ZOOM, por ser gratuito e de fácil acesso. Cada aula teve duração de trinta minutos e intervalo de dez minutos entre uma e outra. As turmas cumpriram horário especial, e a escola optou por reunir duas turmas, contabilizando cerca de 70 alunos/as em cada aula – destacando-se, desde já, que o pouco tempo e a grande quantidade de participantes dificultaram a participação dos/as alunos/as.

### **Resultados e Análise dos Dados**

Analisando-se as aulas remotas realizadas, sobretudo comparando-as às presenciais (anteriores ao isolamento social), notou-se uma severa regressão no desempenho dos/as alunos/as em relação à abordagem ativa e desafiadora para leitura, pois os/as estudantes demonstram menor interesse em participar das aulas não-presenciais – isto, pela falta de motivação para o estudo à distância, pela ausência de um local adequado para estudar, do medo de se expor diante dos/as colegas, da dificuldade de acessar a aula remota (*internet*, computadores, *smartphones*) –, o que, conseqüentemente, gerou uma maior dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos, bem como, a ausência de um planejamento e organização dos horários de estudos.

A aula de Língua Portuguesa é um espaço que possibilita o compartilhamento de vivências e diversos saberes, portanto faz-se necessário “problematizar questões de poder que



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

perpassam a prática pedagógica” (PESSOA e URZÊDA-FREITAS, 2016, p. 140). Durante o planejamento das aulas analisadas, objetivou-se que os/as alunos/as se envolvessem nas discussões e fossem leitores/as críticos/as e não apenas receptores/as passivos/as.

O/A leitor/a crítico/a é aquele que reflete sobre o que lê, questiona as ideias apresentadas e se posiciona diante do que leu em um texto. Assim, ele/a transforma a realidade a partir daquilo que foi conhecido e construído durante o processo da leitura – entendendo-se que não basta fazer uma leitura crítica, é necessário um letramento crítico, pois os/as alunos/as precisam agir “como sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social” (PEREIRA,2018, p.51).

Todavia, o que foi observado durante as aulas remotas analisadas foi que os/as estudantes pouco refletiram sobre os textos apresentados, uma vez que não se envolveram nas discussões propostas.

Um outro desafio enfrentado pelos/as professores/as durante as aulas remotas foi manter o vínculo com os/as alunos/as sem estar no mesmo espaço físico. Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), no ensino remoto[...]

A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações.

Dessa forma, o ambiente das aulas remotas muitas vezes não possibilita aos/as alunos/as uma maior reflexão, o que, sem dúvida, acarretará prejuízo, já que o/a discente acaba por aceitar informações sem refletir sobre as mesmas, gerando uma educação “bancária” (FREIRE, 2005), na qual ele/a apenas concorda com o que lhe é imposto.

Nas aulas presenciais de Língua Portuguesa, os/as alunos/as participavam constantemente, muitas vezes dificultando o controle da disciplina pelo/a professor/a. Por meio de textos que levavam à reflexão crítica, os/as discentes debatiam diferentes temas em sala de aula. Entretanto, na aula remota, o/a docente encontrou grandes dificuldades para alcançar a participação da turma, algumas vezes devido a problemas com o uso da tecnologia, outras por desinteresse do/a estudante. Mudar uma rotina tão estabelecida (como era o ensino presencial)



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

não foi tarefa fácil, pois o ensino remoto exigiu dos/as alunos/as um maior planejamento, além de mais autonomia, proatividade, foco e dedicação.

A sala de aula deve ser vista como uma forma de possibilitar espaços de fala (SILVESTRE, 2017). No entanto, um fato observado foi o “silenciamento” durante as aulas, principalmente aquelas que exigiam dos/as discentes um posicionamento crítico. Silêncio faz parte da linguagem. Orlandi (1995) afirma que a política do silêncio sublinha que o dizer do sujeito esconde sempre outros dizeres, outros sentidos.

No questionário respondido pelas turmas após a aplicação das aulas, foi perguntado o porquê desse silenciamento, já que muitos/as dos/as que sempre participavam das aulas presenciais, pouco se manifestaram durante as discussões no sistema remoto. A justificativa que mais chamou atenção foi o medo de se expor, sentimento não relacionado apenas à vergonha dos/as colegas, por não serem da mesma turma (já que duas turmas assistiram às aulas juntas), mas o temor da reação dos familiares, das pessoas que estavam dentro de casa, muitas vezes atentas à aula.

Nesse sentido, Hooks (2013, p. 245) afirma que “uma dessas estratégias foi a ênfase na criação, dentro das salas de aula, de comunidades de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada”. A sala de aula para esses/as alunos/as, que se silenciaram diante da mudança do ambiente, era considerada como um lugar de refúgio, de liberdade.

### **Considerações finais**

O ensino remoto, imposto pela pandemia da COVID-19, permanece sem previsão de data para chegar ao fim. Sendo assim, é imprescindível estudar formas de mobilizar os alunos para um ensino mais dinâmico e participativo. O/A estudante precisa ligar a câmera e se envolver nas aulas, por meio de cada leitura, refletindo sobre os conteúdos e sobre sua prática social.



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

Na perspectiva do letramento crítico, o/a professor/a, juntamente com os/as alunos/as, tem o papel de desconstruir pressupostos sobre as várias narrativas presentes no dia a dia.

Entende-se que o ensino remoto traz inúmeros desafios, porém é necessário descobrir formas de superá-los, experimentar outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores/as e estudantes

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Brasília, 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília, 2020.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. **A tale of differences**: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. Reading Online, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html). Acesso em: 30 set. 2021.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel Mello. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês**: currículos e perspectivas em expansão. Revista X, v. 1, p. 19-32, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-50; 223-251. Disponível em: [https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks\\_2013\\_ensinando-a-transgredir\\_book.pdf](https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2017/10/hooks_2013_ensinando-a-transgredir_book.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.

JANKS, H. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, D.D.; CARBONIERI, D. (Org). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MATTOS, Andréa M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco, 2015.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática**



**08 A 12 DE NOVEMBRO DE 2021**

**na formação inicial de professores de inglês.** Campinas: Pontes, 2018. p. 315-335.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, v. 20, 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Construção de Criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria. (Org.). **Perspectivas Críticas de Educação Linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professores universitários de inglês. 1ªed. São Paulo: Parábola Editorial - Selo: Pá de Palavra, 2018, p. 43 a 57.

PESSOA, Rosane Rocha; URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. **Língua como espaço de poder:** uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. Revista brasileira de linguística aplicada, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, mar. 2016. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198463982016000100133&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982016000100133&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 27 set. 2021. Epub 22-Dez-2015. <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>.

SILVESTRE, Viviane P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas:** teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Campinas: Pontes, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 4. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SOUZA, L.M.T.M. de. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F. ARAÚJO, V. A. **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

TAKAKI, N.H. **Letramentos na sociedade digital:** navegar é e não é preciso. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.